

Texto de autor In M. Ortigão; D. Fernandes; T. Pereira; L. Santos (Coord.). *Avaliar para aprender no Brasil e em Portugal*. Curitiba, CRV Editores. ISBN 978-85-444-3463-5. (pp19-45)

Avaliação formativa: uma prática para a aprendizagem

Jorge Pinto¹

Resumo. No século XXI a avaliação parece ter seguido em duas direções opostas. Uma centrada sobretudo na avaliação dos desempenhos escolares, muito ligada à ideia de medida. A outra centrada na sala de aula, vista como parte integrante do processo ensino e aprendizagem, e associada à avaliação como um processo socialmente construído. Este lado da avaliação, mais dependente da intenção dos professores em função do modo como veem o processo de ensino e aprendizagem, não tem tido um caminho fácil pois implica diálogos com outras teorias nomeadamente as da aprendizagem. Ora, neste texto procura-se discutir alguns aspetos deste diálogo e perceber se a avaliação pode ser um instrumento útil para a inclusão de todos os alunos e ainda se estas práticas avaliativas podem ser usadas desde os primeiros anos de escolaridade.

Palavras-chave: Avaliação formativa; práticas de avaliação formativa; primeiros anos de escolaridade.

Abstract. In the twenty-first century, the assessment seems to have followed in two opposite directions. One is centered mainly on the assessment of school performance, much linked to the idea of measure. The other one is centered in the classroom, considered as an integral part of the teaching and learning process, associated to the idea of assessment as a social constructed process. This side of the assessment that is more dependent on the teachers' intention in relation to the way they see the teaching and learning process has not had an easy way because it implies dialogues with other theories, namely the learning one. In this text we try to discuss some aspects of this dialogue and to understand if the assessment can be an useful instrument for the inclusion of all students and still if these assessment practices can be used from the first years of schooling.

Keywords: Formative assessment; formative assessment practices; first years of schooling

Introdução

Numa cultura onde a aquisição dos objetivos e os desempenhos são primordiais é fácil que a sua medida se torne o principal propósito da avaliação, pois aparece como garante da qualidade. Nesta perspetiva, a avaliação tem vindo a emergir apenas como uma técnica de medida, sem pessoas, nem contextos, reveladora de resultados que permitem organizar hierarquias de

¹ Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Setúbal, Portugal

excelência, quer institucionais, quer individuais, explicadas pelo mérito de uns e demérito de outros.

O campo da educação, a Escola, não escapou a estas correntes de pensamento. Os rankings, os exames nacionais, as avaliações internas das escolas, os quadros de honra, o primado dos resultados escolares sobre a cultura das crianças e jovens, fazem hoje parte do nosso contexto educativo, tanto em termos dos discursos, como das práticas. Esta forma de avaliar, e consequentemente de entender a avaliação, tem grande impacto na educação das crianças e jovens pois condiciona o seu futuro escolar, colocando-os muitas vezes em situação de exclusão por não terem a qualidade ou o mérito necessário.

Do currículo prescrito ao currículo aprendido: dinâmicas do agir educativo

Assumimos que o professor determina o processo de ensino e aprendizagem através do modo como o pensa e planeia (Cox, 2011). Pensar a ação pedagógica implica que, de uma forma mais ou menos consciente, o professor se interrogue sobre um conjunto de aspetos, tanto de ordem contextual, que se prende com a cultura organizacional, como de ordem curricular, especificamente com a passagem de um “saber” a ensinar, para um “saber” enquanto objeto de ensino (Perrenoud, 1998). Esta transposição didática implica que o docente se questione sobre quem são e como são os seus alunos, o tipo de programa com que deve trabalhar e como se ensina e aprende, componentes que constituem parte do referencial profissional de cada professor (Vial, 2013). Este referencial é constituído pelas ideias que balizam a sua ação pedagógica e marcam o seu estilo pessoal de ensino.

Para esta agência do professor há duas questões que parecem ser centrais, a saber: (i) Como são entendidos os saberes a ensinar? (ii). Como é que os alunos aprendem? Apresentamos de seguida, algumas possibilidades, ainda que extremadas, de respostas. Em relação à primeira, podem encarar-se os saberes, a ensinar, como saberes formalizados, exteriores ao aluno e prontos a transmitir. Cabe ao professor assegurar a sua transmissão de forma adequada para todos os estudantes. Outra visão consiste em tomar estes saberes como algo em construção e que de algum modo se podem relacionar com a experiência dos estudantes, na medida em que constituem

ferramentas importantes para a compreensão e ou para a interação com o mundo que os rodeia. Assim, o professor encara-os como objetos de trabalho que se reconstróem no quotidiano tornando-se compreensíveis e utilizáveis quando necessários, em situações diversificadas. Quanto ao que é aprender, esta será uma questão de boa transmissão, de muito treino e capacidade de reprodução do transmitido por parte do aluno, onde o erro significa uma lacuna a preencher tal como é sustentado nas teorias comportamentalistas lineares; ou, noutra perspetiva, aprender significa levar o aluno a compreender através de um trabalho sistemático sobre conceitos e suas relações, ou seja que os estudantes sejam capazes de atribuir um significado através da sua utilização em tarefas e reflexão sobre os efeitos dessas suas ações. Ao professor cabe delinear o processo de ensino e apoiar o aluno no seu processo de aprendizagem. A complexidade da aprendizagem leva a entender o erro como parte integrante do processo de aprendizagem pois não se passa da ignorância ao saber como saltar uma vala de um lado para o outro.

Os dois exemplos que se apresentam de seguida ilustram duas perspetivas de ensino e aprendizagem bastante distintas e mostram como os professores têm espaço e margem para configurar as suas práticas (Figura 1).

Situação 1

Professora (passa um texto no quadro e faz com os alunos a leitura coletiva): Agora vão copiar este texto para o caderno, encontrar as palavras com as, es, is, os, us. Escrevem as palavras que encontraram, dividem por sílabas e constroem frases...como fazemos sempre.

Professora (após 20/30 minutos): Agora vamos abrir o livro de fichas de matemática na página 52.

Aluno A: Mas ainda não fiz!

Professora: Fazes depois, temos que avançar!

Aluno B (apontando para a colega do lado): Posso ajudá-la?

Professora: Não! Cada um faz o seu trabalho sozinho...

(NT Filipa - Notas terreno, 2014)

Situação 2

Professora.– Diz-me uma coisa Í. as palhinhas tinham todas tamanhos iguais? O que é que descobriste?

Í.(aluno) – Não...vi que há triângulos com os lados iguais, com os lados diferentes e com os lados iguais e diferentes!

P.– Boa! E sabes dizer que nomes têm esses triângulos?

Í. – Equiláteros acho que têm os lados todos iguais... porque as palhinhas eram todas iguais. E depois descobri um com 2 lados iguais e 1 lado diferente(...)

P. – E como se chama esse triângulo, pensa lá um bocadinho.

Í. – Hum...não sei.

P. – Queres que te dê uma pista?

Í. – Sim!

P.– I... Is

Í. – Isósceles é o que tem dois lados iguais e 1 diferente... E depois há triângulos que não têm nenhum lado igual!

P.E. – Como se chamam esses triângulos?

Í. – Escalete?

P.–Andas perto Í. (...) (NT – Susana , 2014)

Fig. 1 Práticas de ensino e aprendizagem

Na Situação 1, é o professor que dirige a atividade. O manual escolar (saber formalizado) é o objeto de trabalho; o treino é essencial e podemos ver ainda que se procura que as fichas tenham um papel de controlo e de preparação para uma avaliação com o mesmo formato, mas realizada num contexto mais formal.

Na situação 2, a professora adota uma outra forma de ensinar. Propõe aos alunos uma tarefa de descoberta sobre triângulos “Vamos descobrir triângulos”. Chama um aluno ao quadro e vai explorando a tarefa. Dá espaço ao aluno para pensar, argumentar, sobre as questões que lhe vai colocando. O aluno assume um papel ativo neste processo. A professora vai também dando pistas para que o aluno consiga superar as suas dificuldades. No final, pode inferir-se que o aluno aprendeu os conceitos relativos à classificação dos triângulos quanto aos lados.

Estas formas de pensar o que são os saberes e como se aprendem culminam na forma de resolução do dilema que os docentes vivem na sua prática entre “dar o programa” e “dar tempo aos alunos para aprenderem o programa”. Como vemos, a docente da Situação 1 parece adotar uma prática de preparação para a “prova de exame”, enquanto a segunda parece preocupar-se mais com a consolidação das aprendizagens dos alunos.

Não cabe aqui discutir de forma profunda o que é aprender, mas podemos referir que, ao contrário de há alguns anos atrás, a aprendizagem hoje é vista como um processo complexo, isto é, não linear e sequencial (Bloom, Hastings, & Madaus, 1971) onde os erros, os mal-entendidos, as confusões, fazem parte integrante do aprender. O caminho entre o que cada um sabe sobre o que é, por exemplo, um triângulo escaleno até ao significado aceite, no âmbito do conhecimento matemático, não é linear. É necessário que o aluno o compreenda e o integre nos seus conhecimentos sobre os triângulos. Este processo exige um envolvimento do aluno enquanto construtor desse conhecimento, mas também do estabelecimento de uma relação com o professor ou com os seus pares, na persecução desse mesmo caminho. Como qualquer percurso, também o processo de aprendizagem se localiza num certo espaço, tempo e regras, que podem facilitar ou inibir a escolha de processos de ensino e a aprendizagem (Engeström, 2009). A este propósito, o papel que a avaliação tem e o modo como desenvolve pode ter fortes repercussões nas práticas de ensino e aprendizagem adotadas pelos professores.

A avaliação como parte integrante do currículo

A ação pedagógica desenvolvida com o aluno exige também que o professor se interrogue sobre se os alunos aprenderam ou não o que foi ensinado. Esta pergunta remete-nos diretamente para a avaliação das aprendizagens que é também uma componente essencial do currículo, uma sua parte integrante. Neste contexto, o desenvolvimento curricular, entendido como o agir pedagógico do professor, conhecido de forma mais comum como processo de ensino aprendizagem, compreende três dimensões interligadas entre si: o planeamento da ação pedagógica, o modo como desenvolve as diversas tarefas promotoras da aprendizagem; e a avaliação do que os alunos aprenderam ou não, relativamente ao que foi planeado. É nesta teia de interações entre estas três dimensões que a avaliação adquire funções diversas no seio do currículo. Estas funções moldam não só a forma, como o papel que a avaliação tem em todo o processo de ensino aprendizagem. É justamente no âmbito do currículo, ou melhor na sua dinâmica, que as teorias da avaliação e da aprendizagem se interligam e se influenciam mutuamente de forma pelo menos mais clara (Baird et al, 2014; William, 2017).

Durante os primeiros sessenta anos do século passado, a avaliação foi vista essencialmente como uma medida, utilizando para tal um conjunto de instrumentos, como os testes, exames, cujos resultados eram apresentados de forma qualitativa ou quantitativa, neste caso expressa em notas. A própria avaliação confundia-se com os seus próprios instrumentos. Estes resultados da avaliação pouco ou nada influenciavam o processo de ensino aprendizagem. O núcleo duro do ensino e aprendizagem residia na ação do professor, enquanto transmissor do conhecimento, e no papel do aluno, enquanto bom recetor. A avaliação estava de fora deste processo. Ela acontecia pontualmente, em situações formais como instrumento de verificação da relação existente entre a transmissão e a receção. Assim, a avaliação assumia apenas o papel de um instrumento de gestão administrativa relativamente ao processo de ensino e aprendizagem.

Relativamente a esta perspetiva, muitos foram os autores que desmontaram esta visão de avaliação das aprendizagens como medida (Noizet & Caverni, 1978; Cardinet, 1987) expondo a sua pouca validade e fiabilidade. Contudo, no plano pedagógico, não havia nenhuma teoria de aprendizagem que mostrasse qual pudesse ser o contributo que a avaliação poderia trazer para

que o processo de ensino e aprendizagem fosse mais efetivo. A avaliação e a aprendizagem permaneciam sem grandes relações entre si.

Mas esta situação altera-se significativamente por volta do início dos anos 70 por duas ordens de razões: o desenvolvimento de novas visões quanto à natureza da avaliação, nomeadamente enquanto processo de tomada de decisão, e a expansão das teorias construtivistas da aprendizagem que chamavam a atenção para a importância do sujeito enquanto construtor da própria aprendizagem, nomeadamente a necessidade de os alunos construírem um sentido para a informação, de a organizar em esquemas conceptuais e da importância do conhecimento dos objetivos de aprendizagem, tendo em conta os critérios de sucesso ou seja assumir a aprendizagem como uma compreensão dos conceitos de uma forma integrada e não como um conjunto de saberes que se iam associando de forma linear e que se iam complexificando progressivamente

Olhando mais de perto para a conceção de avaliação, esta passa a ser entendida como um processo de tomada de decisão que passa pelas diversas fases identificadas na figura seguinte (Figura 2).



Fig. 2. Avaliação como um processo de tomada de decisão (Noizet & Caverni, 1978)

Como podemos ver, seguindo o ciclo da figura anterior, tendo como base os objetivos, procura-se, numa primeira fase, recolher evidências sobre a aprendizagem de acordo com os

objetivos definidos, interpretar essas evidências e tomar uma decisão. Esta fase relaciona-se com a formulação de inferências, ou seja, em estabelecer uma relação entre as evidências encontrada, e a sua interpretação, tendo em conta os critérios definidos. É então esta inferência sustentada que permite chegar a um juízo avaliativo determinado. A este juízo avaliativo segue-se uma ação que pode passar pela atribuição de uma nota ou elaboração de um relatório sobre o desempenho e a avaliação fica por aqui ou a ação pode repercutir-se sobre os objetivos e seu planeamento dando lugar a um novo ciclo avaliativo. Se no primeiro caso a avaliação tem uma finalidade de balanço/controlo da aprendizagem, normalmente para fins administrativos, no segundo caso a avaliação tem uma função pedagógica, isto é, de melhorar o ensino e a aprendizagem. No primeiro caso, estamos perante o que se designa por avaliação sumativa ou avaliação das aprendizagens e, no segundo caso, o que se designa por avaliação formativa ou avaliação para as aprendizagens. Assim, o que as distingue não é a sua natureza ou instrumentos usados, uma vez que uma mesma inferência pode ser utilizada de diferentes maneiras (Wiliam, 2017) mas sim as suas finalidades, em termos da utilização da informação produzida. A avaliação sumativa tem essencialmente funções administrativas, enquanto a formativa apresenta funções de natureza pedagógica (Weiss, 1996). Assim, o que distingue realmente estas duas modalidades de avaliação são os seus propósitos (Pinto & Santos, 2006). Estes levam a que o processo de avaliação tenha contornos diferentes em termos do seu desenvolvimento, conforme se pode ver no quadro seguinte (Quadro 1).

Quadro 1. Modalidades de Avaliação (Adaptado de Bélec, 2017)

Descrição das modalidades de avaliação no contexto pedagógico	
Formativa	Momento em que aparece no processo de aprendizagem: ao longo de todo o processo de ensino e aprendizagem de forma continuada
Objetivos	<ul style="list-style-type: none">• Verificar se os estudantes possuem os recursos necessários às aprendizagens a realizar de modo a ajustar a planificação do ensino e das atividades pedagógicas• Permitir ao estudante situar-se relativamente às aprendizagens a realizar• Regular as aprendizagens<ul style="list-style-type: none">• Identificar e compreender a natureza das dificuldades ou erros dos estudantes• Desenvolver estratégias para ajudar os estudantes a superar as suas dificuldades e voltar ao trilho das

	aprendizagens <ul style="list-style-type: none"> Ajudar o estudante a autor regular-se e a ganhar autonomia (auto avaliação e auto confiança)
Possíveis avaliadores	<ul style="list-style-type: none"> Professores, estudantes e pares
Resultados deste tipo de avaliação	<ul style="list-style-type: none"> Feedback com o objetivo de orientar as aprendizagens com o objetivo de assegurar a sua concretização pelo estudante
Sumativa	Momento em que aparece no processo de aprendizagem: no fim de uma sequência de aprendizagem, de modo pontual ou no final de um período de tempo ou ciclo de estudos
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> Estabelecer um balanço do nível das aprendizagens realizadas até ao momento em que ocorre Verificar o nível de qualidade dos desempenhos num momento dado a partir de um referencial definido, normalmente em termos de uma notação Estabelecer um nível de competências a partir de um referencial através de uma notação
Possíveis avaliadores	<ul style="list-style-type: none"> Professor ou entidades externas
Resultados deste tipo de avaliação	<ul style="list-style-type: none"> Notas Feedback que têm como objetivo explicar a nota Creditar aprendizagens; anos escolares, ciclos de estudo

Em relação ao desenvolvimento destas duas modalidades de avaliação, para além dos aspetos já sublinhados no quadro anterior (Quadro 1) chama-se particularmente a atenção para outras quatro características da avaliação formativa: (i) faz parte integrante do processo de ensino aprendizagem; (ii) a informação é devolvida, partilhada e trabalhada com o aluno; (iii) o foco da informação incide sobre a qualidade da aprendizagem; (iv) é esta informação que permite decidir os próximos passos em termos do prosseguimento da aprendizagem.

A avaliação e a aprendizagem: a emergência da avaliação formativa

Há acordo generalizado que o uso do termo avaliação formativa foi utilizado por Scriven (1967) no quadro da avaliação de programas de ensino. Mais tarde, os behavioristas e neo-behavioristas utilizaram-no no contexto do ensino e aprendizagem ligado ao modelo pedagógico conhecido por Pedagogia dos Objetivos (Bloom et al., 1971) e mais tarde no modelo de medida orientada para a instrução (Popham, 1987). Contudo, outros autores com outras orientações teóricas deram o seu contributo para o alargamento do conceito e das práticas de avaliação formativa. No quadro que se segue (Quadro 2) podemos ver ainda que, em termos muito gerais, alguns destes contributos resultaram de um diálogo mais profícuo, que até então existiu entre a avaliação e a aprendizagem

Quadro 2. Relações entre as teorias da aprendizagem e os impactos para a avaliação formativa (adaptado de Stobard & Hopfenbek, 2014)

Orientações teóricas	Elementos chave	Implicações para a avaliação formativa
Behavioristas e neo-behavioristas	Skinner Bloom Popham	<ul style="list-style-type: none"> Avaliações regulares para a deteção de erros e feedback corretivo, quer para o professor, quer para o aluno Testes como avaliação formativa (produto e não o processo)
Construtivismo	Piaget Pellegrino Sadler	<ul style="list-style-type: none"> Necessidade do aluno construir um sentido para a informação através de esquemas conceptuais Compreensão da relação entre os objetivos e os critérios de sucesso Importância da compreensão do aluno O feedback como um processo dinâmico para reduzir o ponto onde se está e onde se deveria estar
Sócio construtivismo	Shepard Vygotsky Bruner	<ul style="list-style-type: none"> Importância da escola e da cultura da sala de aula Diálogo e aprendizagem negociada A linguagem como ferramenta de aprendizagem Autoavaliação e avaliação por pares Motivação através da implicação dos alunos nas tarefas
Socio cultural	Lave e Wenger Allal Engeström Bruner	<ul style="list-style-type: none"> Mudança do papel e da identidade do aluno e do professor Negociação dos significados da tarefa e qualidade dos critérios Aprendizagem baseado na prática Contexto social aspeto central na aprendizagem

Olhando para este quadro, podemos dizer que o ensino para os objetivos não exige necessariamente o uso exclusivo de avaliação sumativa. Podemos também constatar que os

principais instrumentos de gestão da classe eram os testes formativos com feedback corretivo. Talvez por esta razão a avaliação formativa esteja ainda muito associada ao uso de testes.

Contudo, o quadro 1 permite-nos perceber inúmeras outras alternativas de desenvolvimento da fundamentação das relações entre o uso de determinadas práticas avaliativas e os seus contributos para o desenvolvimento do processo de aprendizagem, quer no caso das crianças, quer dos jovens. Se pensarmos que aprender está ligado a compreender ou seja à atribuição de significados ao que se está a aprender, percebemos que a aprendizagem não é um processo linear, mas complexo. Portanto, o significado que o professor atribui a um conhecimento não é imediatamente apropriado pelo aluno, ou seja, leva tempo e exige movimentos de vai e vem que se materializam nos erros ou nas dificuldades. Levar o aluno a compreender as suas próprias dificuldades exige que este também pense nelas, que as sinta, para então, com as orientações que o professor pode dar, superar essas mesmas dificuldades. Isto exige necessariamente pensar em práticas de avaliação que permitam lidar com estas diversas componentes.

Assim, o alargamento da importância dos diversos enfoques na avaliação foi gerando diferentes práticas que influenciaram, não só os processos de ensino aprendizagem, como também os próprios contextos. Apesar de ser difícil hoje encontrar uma definição única de avaliação formativa, podemos identificar um conjunto de características comuns organizadas pelas diferentes dimensões do processo de ensino e aprendizagem (Quadro 3).

Quadro 3. Aspetos comuns nas diversas definições de avaliação formativa (adaptado de Stobard & Hopfenbek, 2014)

Papel do professor	<ul style="list-style-type: none">• Comunica de forma clara os objetivos de aprendizagem• Identifica os conhecimentos prévios dos alunos em relação à área disciplinar e define os passos necessários para atingir os objetivos necessários, quando relevante• Dá exemplos concretos dos objetivos, e quando relevante dos critérios ou rubricas, que serão usados para avaliar o trabalho do aluno• Inclui feedback descritivo, específico, oportuno e relacionado com os objetivos de aprendizagem e oferece oportunidades para o estudante rever e melhorar produtos de trabalho e aprofundar a sua compreensão
--------------------	---

Papel do aluno	<ul style="list-style-type: none"> • Requer que o aluno assuma as suas responsabilidades pela sua própria aprendizagem • Encoraja o aluno a assumir a sua autoavaliação dos objetivos de aprendizagem • Promove a metacognição através da reflexão dos seus trabalhos
Processo de ensino aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • Concentra-se em objetivos que representam resultados educacionais valiosos com aplicabilidade para além do contexto de aprendizagem • Requer um planeamento para atingir os objetivos desejados • Fornece avaliação frequente • Incorpora a avaliação nas atividades de aprendizagem incluindo a autoavaliação e a coavaliação por pares

O quadro mostra-nos de forma mais nítida a grande evolução dos papéis do professor e alunos. O professor com um papel de planeamento da ação pedagógica, saber onde se está e para onde se quer ir e como ir com muita clareza e como podemos saber onde estamos em cada momento é hoje fundamental. Outro dos aspetos fundamentais é assumir o aluno como um indivíduo, capaz e ativo e que sabe pensar. Só desta forma é possível criarem-se condições para que os alunos assumam por inteiro um papel autónomo como aprendente. Autónomo não se confunde com estar sozinho, mas antes, ser capaz de se perceber nos seus sucessos e dificuldades e comprometer-se com as diversas tarefas.

Outros dos aspetos centrais na avaliação formativa são as interações entre alunos e professor a propósito das tarefas avaliativas na sala de aulas designadas muitas vezes como feedback. Mas nem todas estas interações têm a mesma utilidade em termos de avaliação formativa. As interações úteis, numa perspetiva formativa, são aquelas que fornecem aos alunos indicações com o objetivo de os levar a modificar o seu pensamento ou comportamento com a intenção de sustentar as aprendizagens (Shute, 2008). Para que o feedback seja útil para os estudantes é necessário que se verifiquem as seguintes condições: (i) se centrem na tarefa realizada e não nas características pessoais do aluno, ou seja, serem descritivos; (ii) que o proposto possa ser controlado pelo aluno; e (iii) requeiram mais trabalho do aluno do que do professor (William, 2012).

Em termos de sala de aula, o aspeto talvez mais interessante é trazer a avaliação para o quotidiano da sala de aula, e assumir que ela pode acontecer no dia a dia, isto é, assumi-la

também como um processo informal onde o professor e os alunos são atores. Muitas vezes a avaliação pode confundir-se até com o próprio processo de ensino. Contudo, podemos questionar hoje se é possível aprender sem haver avaliação, ou seja, sem que haja momentos em que se olha para o que se sabe, e o que é necessário ainda saber para compreender algo, ou saber resolver um determinado problema. Se pensarmos na avaliação como um processo que permite este questionamento ou esta verificação, podemos dizer que esta é fundamental, sim, para aprender. Será necessário ter fronteiras nítidas entre o que é ensinar, aprender e avaliar? Se pensarmos em planeamento, sim é útil, mas quando se passa à ação concreta estas fases interligam-se e torna-se pouco importante saber se estamos a falar de ensino ou de avaliação. Sabemos que esta posição é controversa, mas pela sua importância não quisemos deixar de a colocar.

Apesar da avaliação formativa ser tão promissora em termos de aprendizagem dos alunos o facto é que as suas práticas são ainda raras e pouco consistentes. Os estudos nacionais (Barreira & Pinto, 2005; Fernandes & Gaspar, 2014; Santos 2003) sobre o desenvolvimento de práticas de avaliação formativa na sala de aula são convergentes no facto destas práticas serem muito pouco utilizadas pelos professores. Quando existem são relativamente superficiais apesar da adesão conceptual dos professores a esta prática avaliativa em termos da sua importância.

A nível internacional também alguns autores (Black & Wiliam, 1998; Torrance & Pryor, 2001) evidenciam que as práticas avaliativas dominantes continuam a ter por base o estatuto do aluno e as classificações. A inovação é raramente aceite pelos professores porque a encaram como impraticável uma vez que não a veem como adaptável à sua prática. As práticas avaliativas mais comuns na sala de aula são as que mais afetam a aprendizagem pelo uso intensivo dos testes, que encorajam aprendizagens superficiais, dado incentivarem um estudo em condensado, dirigido sobretudo à memorização, entendida como decorar (Black et al, 2003).

Várias razões podem estar na origem da dificuldade de utilização da avaliação formativa, nomeadamente o facto desta não se prescrever e poder assumir diferentes modos de ser operacionalizada. Também o facto da avaliação sumativa ser obrigatória e a formativa facultativa pode criar dilemas inibidores do seu uso, sobretudo em contextos onde os resultados escolares são ainda muito valorizados. As dificuldades de organizar materiais potencialmente ricos e interessantes para os alunos podem ser também causas que expliquem esta pouca utilização da

avaliação formativa (Santos, 2016). Perante esta situação, podemos questionar se estas práticas são impraticáveis. E se serão ou não úteis em termos de aprendizagem para os alunos.

Por vezes, ao pensar na avaliação formativa centrada no quotidiano de sala de aula e as exigências que isso coloca, quer em termos das competências cognitivas que exige, quer em termos de organização, leva a pensar que isso é só para os alunos do nível seguinte, porque já estão mais crescidos. Nesta perspetiva, são os alunos dos primeiros anos de escolaridade que podem ficar mais a perder, pois sendo os mais novos são aqueles que eventualmente terão menos condições para que se adotem práticas de avaliação formativa, quando seriam aqueles que poderiam ter mais a ganhar. Quanto melhores as experiências como aprendente se tiver nos primeiros anos, melhor decorrerá o percurso escolar futuro dos alunos.

Práticas de avaliação formativa nos primeiros anos de escolaridade

Apresentamos de seguida dois estudos sobre o desenvolvimento de práticas de avaliação formativa nos primeiros anos de escolaridade procurando mostrar, não só a sua possibilidade de concretização bem como, o envolvimento dos estudantes e os seus contributos para as aprendizagens dos alunos.

Uma das principais características da avaliação formativa assumida mais recentemente é a implicação dos alunos na compreensão do que estão a aprender. Esta perspetiva implica de facto a introdução da autoavaliação ou da avaliação por pares nas práticas de avaliação para as aprendizagens (Black et al., 2003). Apesar dos professores muitas vezes darem feedback aos alunos no final de um trabalho, este facto não chega para os envolver diretamente no conhecimento do seu próprio processo de aprendizagem durante a aprendizagem. No entanto, este envolvimento é fundamental pois permite não só ao aluno perceber-se enquanto aprendente e organizar a sua história enquanto tal, contribuindo para a sua autoconfiança, como também de ir percebendo das suas interpretações do que aprendeu e como sabe que aprendeu. Nesta perspetiva, é fundamental que a avaliação contribua para o desenvolvimento de processos complexos de pensamento orientados para as estratégias metacognitivas utilizadas pelos alunos (Fernandes 2005).

O Portefólio

Um dos instrumentos de avaliação mais promissores nesta perspetiva é o Portefólio uma vez que: (i) está situado no contexto de ensino aprendizagem; (ii) encoraja um diálogo entre o aluno e o professor; (iii) permite recolher uma informação muito rica e diversificada, que pode ser utilizada de diferentes formas (Bondoso & Pinto, 2009). A utilização do portefólio permite que os alunos desenvolvam, entre outras, competências de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiado em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles, ao nível da autonomia, organização, reflexão, autoavaliação, metacognição (Perrenoud, 1999). Contudo, levar a cabo uma estratégia de avaliação formativa através da realização de portefólios não é uma tarefa simples, pois implica que os professores aceitem vários tipos de desafios em termos de organização de espaço e tempo e da própria organização pedagógica (Parente, 2012).

Este estudo foi desenvolvido por Susana Castanheira (2015) e tem por título *O portefólio como instrumento de avaliação reguladora: um estudo no 1.º ciclo na área de Matemática, no âmbito do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo*. Teve por objetivo introduzir uma mudança de práticas avaliativas através da utilização do portefólio no quotidiano escolar e perceber as suas vantagens e constrangimentos. Além disso, procurava compreender que competências a utilização do portefólio em Matemática permitia desenvolver nos alunos. O estudo envolveu os 19 alunos de uma turma de 2.º ano de escolaridade. A metodologia seguida foi de natureza interpretativa e a recolha de dados foi feita através de observação participante; de entrevistas através de algumas conversas informais, mas intencionais com os alunos, e ainda a recolha documental.

Os procedimentos para a construção do portefólio foram os seguintes: (1) a escolha e reflexão dos materiais a incluir no portefólio fazia-se quinzenalmente, sobre os trabalhos desenvolvidos durante esse período de tempo; (2) os critérios de escolha para a seleção dos materiais eram os seguintes: (a) a tarefa de Matemática com a qual mais tinham aprendido; (b) a tarefa de Matemática onde tiveram maiores dificuldades; (3) estas escolhas eram acompanhadas por uma reflexão escrita (quando havia dificuldades de escrita a professora escrevia o que os alunos referiam) que deveria respeitar um guião previamente conhecido; (4) as tarefas eram arquivadas em pastas em separadores diferentes em função da natureza das tarefas escolhidas

(aprendido mais ou em que tiveram mais dificuldades) e eram numeradas pelo número da sessão em que eram escolhidas.

O desenvolvimento do Portfólio. O desenvolvimento do portfólio envolveu as seguintes fases

Fase 1. A negociação com os alunos

Todas as regras de procedimento foram analisadas e discutidas e combinadas com os alunos e no final todos assinaram um contrato sobre as regras. Este processo de trabalho é bastante interessante pois leva a que os alunos se sintam parte ativa na negociação desta forma de trabalhar.

Fase 2. Passar de uma forma de fazer a outra: resistências e clarificações

Mas apesar destas explicações e contratualização, as imagens que os alunos tinham da avaliação impunha-se, como se pode ver no extrato seguinte. Quando se fez o 1.º ciclo de escolhas para o portefólio, a professora pediu que os alunos abrissem os cadernos, o manual, as fichas e que indicassem os títulos ou o tema das tarefas que tinham sido realizadas nesse período de tempo, explicando seguidamente o que havia sido feito. Mas a maior parte não o fez e diziam de memória as tarefas que se lembravam:

P. – Como é que vocês se querem lembrar das tarefas se não estão a folhear os vossos materiais? Têm que abrir o caderno, o livro, ver as fichas (...) falar com os colegas para se lembrarem.

Md. – Mas podemos mesmo?

P. – Não percebi a tua pergunta Md.

Md. – Isso não é copiar?

P.E. – Não, claro que não! O objetivo é mesmo serem vocês a procurar nos materiais... Não temos tudo na cabeça!

(NC, 03/11/2014)

Esta negociação de significados permitiu clarificar de facto algumas ideias sobre o que se pode ou não fazer quando se trata de avaliação

Fase 3. Fazer as escolhas e refletir sobre essas escolhas

Nesta fase, os alunos deviam fazer as escolhas dos trabalhos da quinzena e explicitar as razões dessa escolha. Uma vez que se tratava de alunos com 7-8 anos havia um guião orientador para essa reflexão com as seguintes questões:

O que foi que aprendeste com a realização desta tarefa?

Porque é que a tarefa te ajudou a aprender?

Gostavas de ter feito algo de forma diferente? O quê?

Na figura 3 pode ver-se um exemplo da folha que acompanha uma escolha, neste caso na primeira quinzena

1. Qual foi a tarefa que ilustra melhor o que aprendeste mais a matemática esta quinzena?

polígonos geométricos

2. Porquê?

Porque é bidimensional e plana e tem
fórmula, tem os vértices. Os polígonos
só tem superfícies planas. Os
poliedros tem superfícies
curvas. Pensa melhor na tua resposta. Já
penseste que o cilindro e o cone têm superfícies
curvas e planas... Procura e estuda a definição
de linhas.

Fig. 3. As escolhas de I no 1.º ciclo de trabalho e respetiva reflexão

Fase 4. Fornecer feedbacks aos alunos

Muitas vezes os alunos escolhiam um trabalho em que achavam que tinham aprendido, mas em que se verificava ou pela justificação da escolha ou através de conversas informais da professora com os alunos que tal ainda não estava completamente consolidado. Nestes casos, quer oralmente, quer por escrito, a professora dava um feedback ao aluno de modo a que ele voltasse a trabalhar sobre o assunto, ajudando-o a superar a sua dificuldade. Tal é o caso da figura anterior

No 4.º ciclo (quarta quinzena) de escolhas, o último, vejamos a escolha de uma aluna (Figura 4).

1. Qual foi a tarefa que ilustra melhor o que aprendeste mais a matemática esta quinzena?

Cálculo mental com números mais seguidos
300.

2. Porquê?

Para produzires a tua reflexão pensa nas seguintes questões:

- O que foi que aprendeste com a realização desta tarefa?
- Porque é que a tarefa te ajudou a aprender?
- Gostavas de ter feito algo de forma diferente? O quê?

Eu aprendi contas novas e mais difíceis
Porque a tarefa é complicada e temos de
pensar com a cabeça não gostava de
fazer algo diferente nem mudar nada
a tarefa é difícil porque depois de teres
isto a seguir todo tem de dizer como
é que pensaste

. Fig. 4 As escolhas de I no 4.º ciclo de trabalho e respetiva reflexão

É interessante verificar não só a estrutura da reflexão, mas também a sua relação com a própria aprendizagem. Enquanto no 1.º ciclo de avaliação a escolha é feita pela facilidade, nesta última é feita pela dificuldade superada. Esta mudança na própria ideia de aprender levou a professora a conversar com a aluna sobre este facto como se pode ver:

P – L. nesta tarefa dizes que aprendeste mais com contas mais difíceis. Mas já reparaste que nas outras reflexões dizes que aprendes mais com tarefas fáceis...

L – Sim eu sei. Mas agora já estou mais crescida e acho que se aprende mais com as tarefas difíceis.

P – E porquê?

L – Porque para aprender temos que pensar mais e puxar pela cabeça!
(NC, 06/01/2015)

De facto, a criança muda de perspetiva o que parece traduzir-se num aumento da sua autoconfiança e implicação nas tarefas. A própria professora ao refletir sobre esta situação nota o seguinte:

Desta forma, além do feedback escrito que tentei assegurar em todas as produções do grupo, assim que tive oportunidade, considerei importante conversar com a aluna de maneira a compreender o que tinha acontecido.

Como se pode entender, a professora não se limita a constatar as escolhas, estas são o pretexto para conversas informais dos alunos acerca do que escolheram e do que a professora sabe de cada um:

P. – Parece que tiveste algumas dificuldades com as reflexões... queres explicar-me porquê?

C. – Eu não sabia o que tinha que escrever e também não gosto de escrever.

P. – Não gostas de escrever porquê?

C. – Tenho sempre muitos erros...

P.. – Então vamos combinar o seguinte. Para a próxima sessão não te preocupes com os erros e não tenhas medo de escrever mesmo com erros. As palavras que eu não perceber eu depois pergunto-te ok?

C.– Sim...

P.. – Achas que estas perguntas estão aqui porquê?

C. – Eu não percebi logo que tinha que pensar nessas perguntas. (NC, 09/11/2014)

A negociação dos sentidos e os medos de exposição ao outro. No âmbito das escolhas do portefólio não há naturalmente tarefas bem ou mal feitas, desde que cumpram os critérios definidos. Contudo, nas tarefas em que os alunos tinham que escolher aquela em que tinham tido mais dificuldades, surgiam por vezes mais problemas em fazê-lo. Assumiam que não tinha havido nenhuma em que tivessem tido problemas e, portanto, não tinham que as escolher como se pode ver no extrato seguinte:

P. – L. está tudo bem?

L. - Acho que não vou escolher nenhuma tarefa. Não tive dificuldades em nenhuma.

P.E. - Tens a certeza?

L. – Sim.

P.E. - Queres dizer-me o que significa para ti ter dificuldades?

L. - É fazer mal.

P.E. – Pode não ser... Podes ter dificuldades e conseguir fazer bem. Ter dificuldades até pode ajudar a aprender.

L. – Mas eu nunca tenho dificuldades.

P.E. – Estou a lembrar-me do problema das naves... que ninguém conseguiu fazer. Não tiveste dificuldades?

L. – Eu não percebi o que era para fazer. Mas quando explicaste eu percebi e agora já sei fazer.

P.E. – E por não perceberes o que era para fazer não achas que tiveste mais dificuldades nessa tarefa do que nas outras?

L.– Não... (o aluno ficou em silêncio)

P.E. – Não faz mal errar L., nós até podemos aprender com os nossos erros. A mim acontece-me muitas vezes. Preferes escrever a tua reflexão em casa?

L. – Sim. (...) (NC, 03/11/2014)

É interessante notar que ao ter que escolher este tipo de tarefas, o aluno sinta que se está a expor, a assumir dificuldades o que na escola na sua ótica não deve acontecer. Como podemos ver a conversa com a professora permitiu negociar o significado que o aluno tinha de dificuldade, explicitando uma outra forma de olhar a dificuldade. Esta alteração é crucial para criar um contexto de trabalho que favoreça a avaliação para as aprendizagens. Se as dificuldades não forem conhecidas e explicitadas e reconhecidas não há possibilidade de trabalhar sobre elas.

Em síntese, neste estudo podemos verificar que os alunos nestes primeiros anos de escolaridade são muito competentes em termos da sua capacidade de olhar para o seu trabalho, refletir sobre ele e passar essa reflexão a escrito. Mas a aprendizagem do aluno vai para além do referido para se situar também na forma como pensa o seu ofício de aluno (Perrenoud,1995). Finalmente, é importante sublinhar o papel da professora, não só no planeamento desta atividade, mas na negociação dos sentidos com os alunos. São as interações que vai tendo com os alunos, a pretexto das suas escolhas, que são o elemento essencial para levar o aluno a pensar sobre si próprio, quer sobre o seu trabalho, quer sobre o seu papel enquanto aluno no seu processo de aprendizagem.

A coavaliação entre pares

Autores como Slavin, Hurley and Chamberlain (2003) evidenciam que a prática avaliativa da coavaliação, onde cada aluno é recurso do outro, pode trazer bastantes vantagens em termos de aprendizagem. O facto dos alunos trabalharem uns com os outros cria uma situação potencialmente vantajosa para a aprendizagem, uma vez que embora o trabalho seja do mesmo tipo, os estudantes interagem com múltiplas formas de o entender e de o executar, lidando deste modo com diversos tipos de imperfeições (Sadler, 1989). Este processo consiste essencialmente na disponibilização de feedback aos alunos após a realização de um trabalho. Neste caso, esta disponibilização não é feita pelo professor, mas sim, pelos seus pares.

Para realizar este trabalho, os alunos avaliadores vão identificar o erro do trabalho dos colegas e fornecer um feedback onde não só identificam o erro, como também fornecem pistas, para que o aluno avaliado supere os erros detetados. Como este processo é feito em espelho, ou seja, grupo B corrige grupo A e vice-versa, exige uma grande capacidade de autoavaliação de cada um dos alunos. Deste modo, este processo dota os alunos de uma capacidade de perceber os objetivos do seu trabalho, o que significa realizá-lo com sucesso (Black et al., 2003).

Helga Machado (2013) no seu trabalho sobre *Os contributos da coavaliação entre pares no desenvolvimento dos processos matemáticos*, procurou estudar de forma aprofundada a utilização da coavaliação na área da Matemática numa turma do 3.º ano de escolaridade (8 anos idade), nomeadamente que tipos de feedback eram os alunos capazes de fornecer aos seus pares e se estes feedbacks contribuíam para os alunos se envolverem nas tarefas de correção dos seus trabalhos. Este estudo ocorreu numa turma com 23 alunos do 3.º ano de escolaridade e a turma organizou-se em 6 grupo de 3 e 4 elementos. A abordagem metodológica seguiu uma perspetiva interpretativa e a recolha de dados foi feita através da observação, entrevistas e recolha documental.

O desenvolvimento do trabalho. Para o seu desenvolvimento, o trabalho foi organizado em cinco fases:

Fase 1: Construção da ficha de trabalho para outro grupo resolver; ou escolher de entre um conjunto de fichas aquela que seria a tarefa a dar ao outro grupo.

Durante o trabalho, em duas situações, foram os alunos que construíram as tarefas para o grupo com que iriam trabalhar. Nas três situações seguintes, a professora selecionou previamente as tarefas e cada grupo escolhia aquela que queria dar ao seu grupo par. Em qualquer das situações, cada grupo tinha que saber responder de forma adequada à ficha que construiu ou escolheu, portanto, trabalhar em torno dos critérios de avaliação. O que levou a mudar a estratégia da primeira para a segunda situação foi o tempo. A construção da ficha de forma adequada, embora interessante, exigia um tempo que a professora considerou excessivo relativamente ao que pretendia.

Nesta fase um dos problemas que emergiu foi o funcionamento do próprio grupo. Por vezes, sobretudo no início, surgiram alguns conflitos que com o tempo tenderam a desaparecer.

O grupo1 teve alguns conflitos durante a construção da tarefa, nomeadamente com os dois elementos do grupo com mais dificuldades de aprendizagem. (...) percebi que um dos elementos não estava a trabalhar, passando muito do tempo da atividade a brincar. Isto irritou as restantes colegas que (...) decidiram queixar-se. A resposta não foi a pretendida pelas alunas, uma vez que lhes disse que tinham de ser elas a falar com a colega e a fazer com que ela percebesse que não estava a agir corretamente”. (Notas de campo, 2013)

Todavia, foi importante para a resolução deste problema, não o deixar passar e conversar sobre ele.

Fase 2. Resolução da ficha de trabalho que outro grupo construiu, ou seja, B resolve a ficha que A produziu

Nesta fase, cada um dos grupos respondia à ficha que lhe tinha sido entregue pelo respetivo grupo par.

Fase 3. Primeira avaliação com feedback da ficha que o grupo construiu e o outro grupo resolveu, ou seja, grupo A avalia e dá feedback à ficha preenchida por B e vice-versa

Nesta fase, os alunos tinham que avaliar o trabalho do grupo par, mas também fornecer feedback útil para que o seu grupo pudesse superar as dificuldades. Ora os alunos usaram o modo

de avaliação a que estavam habituados, ou seja, em termos de certo e errado, como se pode ver na figura que se segue (Figura 5).

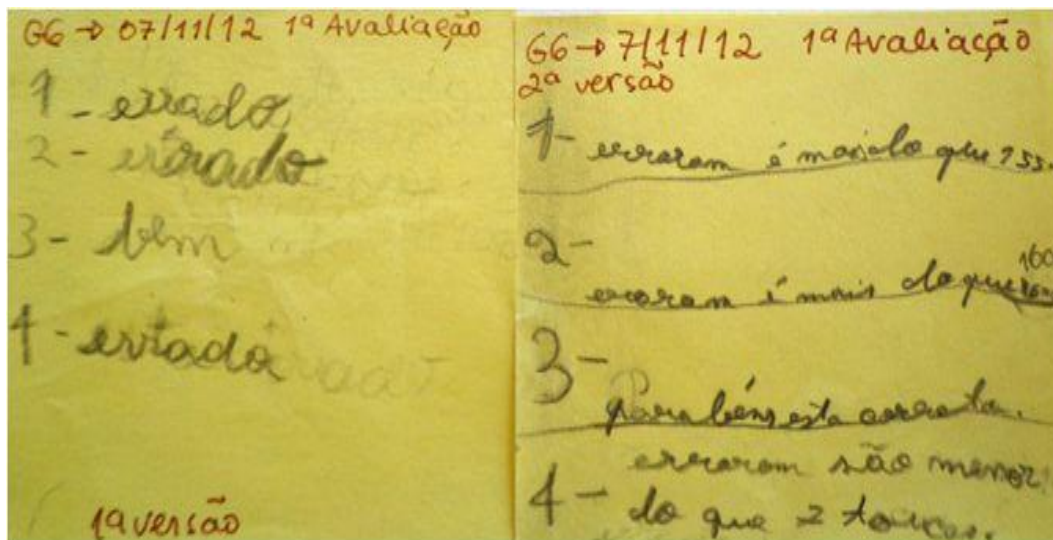


Figura 5. Feedback escrito pelo grupo 6 ao grupo 5 à tarefa “Tabuada e múltiplos de cinco”

O feedback útil para os colegas consistia assim na constatação da pergunta estar certa ou errada. No entanto, não era isto o que a professora desejava o que a levou, em conversa com os alunos, a clarificar o que era um feedback útil para os colegas, como podemos ver no extrato seguinte:

P. - Como é que sabemos se estamos a dar um bom feedback aos colegas?

A.- Hum... Se avisarmos que têm alguns erros, se dermos os parabéns quando estão certos, se escrevermos as coisas direitinhas para que se perceba...

P. - Como é que se deve fazer se houver erros?

D.- Temos de dizer que há algo incorreto, mas não podemos dizer o quê. Se conseguirmos fazer isso, claro. Podemos tentar dar pistas para que os colegas adivinhem como é que está certo.

P- Muito bem, deve-se dar pistas que ajudem os colegas a pensarem como corrigir e fazer corretamente, em vez de dizer qual a resposta certa. Mas vocês aqui no feedback não fizeram isso, corrigiram logo a resposta, vejam lá.

G.- ah pois, dissemos que era 40”. (Notas de terreno, 2013)

De seguida, os alunos construíram um novo feedback, exposto no post-it – 2ª versão, do lado direito da figura anterior (figura 5) em que procuravam dar pistas aos colegas.

Fase 4. Análise e eventual reformulação das respostas da ficha de trabalho que outro grupo avaliou, ou seja, Grupo B analisa a avaliação disponibilizada pelo grupo A e eventualmente reformula questões em função do feedback e vice-versa

Nesta fase de receção da avaliação e do respetivo feedback, o grupo analisa-o e se assim o entender corrige ou reformula o seu trabalho. Como se pode ver nas figuras 6 e 7.

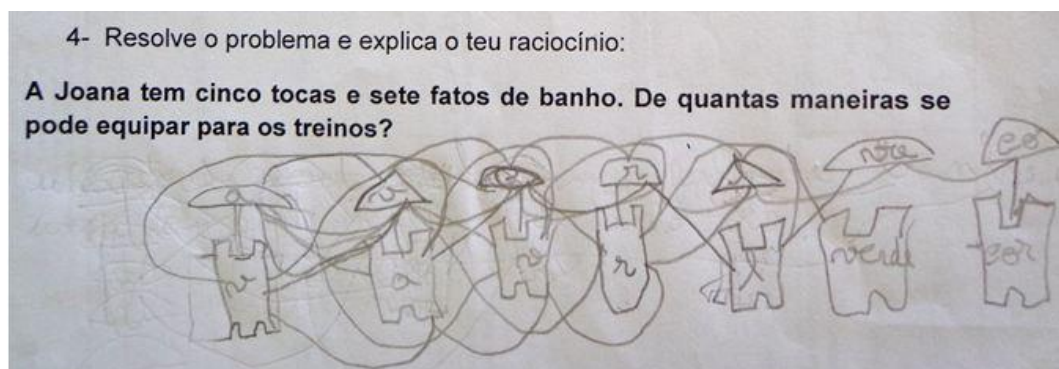


Fig. 6 – Resolução inicial do grupo 5 à tarefa “Tabuada e múltiplos de 5”

Foi esta tarefa que mereceu os feedbacks dados pelo grupo 6 e que constam na figura 5. A sua resolução apresenta-se bastante “confusa” em termos da sua resolução. Em função da 2ª versão do feedback do grupo 6 (figura 5), o grupo em 4 diz: “erraram, são menos do que 7 toucas”. Então o grupo reformulou a resposta como se pode ver na figura seguinte (figura 7)

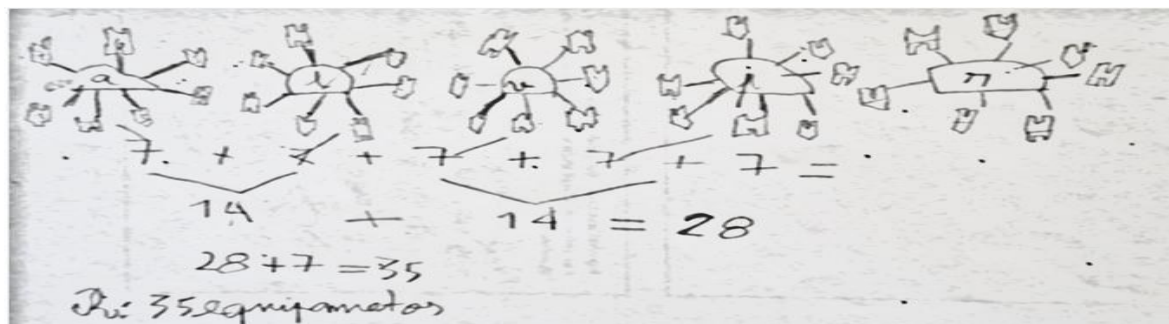


Figura 7 – Reformulação da resposta pelo grupo 5 à tarefa “Tabuada e múltiplos de 5”

Apresentou uma nova resolução da tarefa, agora de forma correta. Esta situação mostra-nos que o feedback dado pelos colegas pode ter contribuído para o grupo repensar a tarefa e solucioná-la, encontrando uma outra forma de representação.

Fase 5. Avaliação final da ficha de trabalho pelo grupo que construiu, ou seja, O grupo B devolve ao grupo A sua resolução final e vice-versa.

Nesta fase, o grupo, que construiu a proposta de trabalho inicialmente, recebe a versão final do grupo que a resolveu e verifica se está ou não correta. Se tal não acontecer, conversa com o seu grupo par e normalmente com a professora.

Em síntese, podemos dizer que esta prática exige um bom planeamento de organização do trabalho, mas tem um potencial enorme em termos de aprendizagem, não só em redor dos conceitos a trabalhar, mas no próprio estar dos alunos enquanto pessoa que aprende. É também uma prática onde o papel do aluno e do professor mudam de forma nítida. Os alunos assumem aqui um protagonismo e papel de grande destaque. São eles que escolhem as tarefas, que tomam as decisões avaliativas e que disponibilizam informação útil para os colegas superarem as suas dificuldades. Ao professor cabe apoiá-los em todo este processo, pois fica bem claro que os alunos destas idades são capazes.

Conclusão

Ao longo do texto desenvolveu-se a ideia de que a avaliação, do ponto de vista da sua natureza, é essencialmente um processo de comunicação entre os seus atores. É através deste processo que se vão construindo, definindo e clarificando os seus propósitos. São estes que, através do modo como são usados os resultados das tomadas de decisão, configuram as diferentes modalidades de avaliação que contribuem de forma muito diferente para a promoção das aprendizagens dos alunos.

Estes dois estudos mostram não só a diferença de modos de agir em termos de avaliação formativa, mas também a convergência em aspetos centrais que caracterizam hoje a ideia de avaliação formativa. Os aspetos centrais são:

1- A existência de uma intenção clara dos professores em desenvolver uma ação avaliativa, cujas informações recolhidas sejam usadas de forma a ajudar os alunos na sua aprendizagem;

2- A forma como as evidências e sua interpretação estão intimamente ligadas à análise ao processo de avaliação, fugindo assim a ideias gerais sem suporte concreto;

3- A existência de uma interação entre as evidências reveladoras do estado do aluno e o feedback dado, pelo professor ou alunos, de forma oral ou escrita, dando orientações para que os alunos sejam capazes de reduzir ou anular a distância entre o que fez e o que era suposto fazer (Harlen, 2006);

4- A intenção de levar o aluno a pensar e a analisar o modo como realizou o seu trabalho no sentido de o envolver num processo de autoavaliação contribuindo assim para o desenvolvimento da competência de autonomia na regulação das suas aprendizagens;

5- A prática de avaliação formativa no quotidiano da sala de aula é vista como mais uma tarefa de aprendizagem e não como um momento formal de avaliação. São sobretudo situações que em ação, que se confundem com as próprias tarefas de ensino;

6- A criação de um contexto marcado pela confiança entre professor e alunos, a fim de evitar medos de exposição sobretudo quando não se sabe ou se está inseguro; uma construção partilhada dos objetivos que se pretendem atingir, ou seja, ser capaz de apontar de forma clara um caminho.

7. O acreditar que os alunos, apesar das suas idades, são competentes no trabalho que se lhes é proposto, permita que se sintam como parte ativa nesse processo assumido de forma coletiva;

8. São práticas que envolvem os alunos e os desafiam. Este envolvimento é fundamental para que a avaliação contribua para o desenvolvimento de processos complexos de pensamento orientados para as estratégias metacognitivas utilizadas pelos alunos (Fernandes 2005; Pinto & Santos, 2012).

Estes dois estudos sustentam ainda a ideia da importância da avaliação formativa como ferramenta, mas também como contexto de aprendizagem muito importante em vários aspetos para o ensino e a aprendizagem. As aprendizagens não se limitaram apenas aos conceitos a trabalhar, mas ao indivíduo na sua totalidade, enquanto sujeito que vive num processo onde

também tem de aprender o seu ofício de aprendiz (Perrenoud, 1995, Cox, 2011). Por estas razões seria bom que estas práticas entrassem na escola e nas salas de aula desde o início da escolaridade, pois como vimos os alunos são capazes, e como o caminho se faz caminhando, quanto mais cedo se começar mais útil será para os alunos.

Referências

- Barreira, C. & Pinto, J. (2005). A investigação em Portugal sobre a avaliação das aprendizagens dos alunos (1990 - 2005). *Investigar em Educação*, 4, 21-105.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5(1), 7-74.
- Black, P., Harisson, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2003). *Assessment for learning : putting into practice*. Maidenhead: Open University Press.
- Bloom, B. S., Hastings, J. T., & Madaus, G. F. (Eds.) (1971). *Handbook of formative and summative evaluation of student learning*. New York, McGraw-Hill
- Baird, J., Hopfenback, T., Newton, P., Stobard, G., & Steen-Utheim, A. (2014). *Assessment and learning: state of the field Review*. Oxford University Centre for Educational Assessment
- Retirado de
https://www.researchgate.net/publication/263654863_Assessment_and_Learning_State_of_the_Field_Review em Maio 2019
- Bélec, C. (2017). Pourquoi évaluer. *Pédagogie collégiale*, 30(4), 10-14.
- Bondoso, T., & Pinto, J. (2009). O portefólio e a gestão curricular na educação pré-escolar. *Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.
- Cardinet, J. (1987). L'évaluation en classe: mesure ou dialogue?. *European Journal of Psychology of Education*, II (2), 133-144.
- Castanheira, S (2015). *O portefólio como instrumento de avaliação reguladora: um estudo no 1º ciclo na área de Matemática*. Setúbal: Escola Superior de Educação do IPS, (Relatório do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico)
- Cox, S. (2011). *New perspectives in primary education. Meanings and purpose in learning and teaching*. Berkshire: Open University Press.
- Engeström, Y.(2009). Expansive learning: toward activity-theoretical reconceptualization. In K. Illeris (Ed.), *Contemporary theories of learning* (pp. 53-74). New York: Routledge.
- Fernandes, D. (2005) Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas. Lisboa: Texto Editores
- Fernandes, D., & Gaspar, A. (2014). Dez anos de investigação em avaliação das aprendizagens (2001-2010): uma síntese de teses de doutoramento. In C. Tomás & C. Gonçalves (Orgs.), *ATAS do VI Encontro do CIED – I Encontro Internacional em Estudos Educativos. Avaliação: Desafios e Riscos* (pp. 399-414). Lisboa: CIEE, ESE Lisboa.
- Harlen, W. (2006). On the relationship between assessment for formative and summative purposes. In J. Gardner (Ed.), *Assessment and learning* (pp. 61-80). London: Sage Publications Ltd.

- Machado, H. (2013). *Contributos da coavaliação entre pares no desenvolvimento dos processos matemáticos*. Setúbal, Escola Superior de Educação. (Relatório do Mestrado em Educação Pré-Escolar e em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico)
- Noizet, G. & Caverni, J. (1978). *Psychologie de l'évaluation scolaire*. Paris: Puf.
- Parente, C. (2012) O papel da documentação pedagógica na avaliação: o caso do portefólio. In M. Cardona, & C. Guimarães (Coords.), *Avaliação na Educação de Infância* (pp 304-320). Viseu: Psicosoma.
- Perrenoud, Ph. (1995) *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, Ph. (1998). La transposition didactique à partir de pratiques: des savoirs aux compétences. *Revue des sciences de l'éducation*, XXIV(3), 487-514.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Pinto, J., & Santos, L. (2006). Modelos de avaliação das aprendizagens. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pinto, J., & Santos, L (2012). Avaliar para aprender nos primeiros anos. In M. Cardona, & C. Guimarães (Coords.), *Avaliação na Educação de infância* (pp. 305-320). Viseu: Psicosoma.
- Popham, J. (1987) The merits of measurement-driven instruction, *Phi Delta Kappan*, 68 (9), 679-82.
- Portásio, S. (2014). *O portefólio como instrumento de avaliação reguladora*. Setúbal, Escola Superior de Educação. (Relatório do Mestrado em Educação de Infância e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico)
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional strategies. *Instructional Science*, 18, 119-144.
- Santos, L. (2003). Avaliação das aprendizagens em Matemática. *Quadrante*, 12(1), 1-5.
- Santos (2016). A Articulação entre a avaliação somativa e formativa na prática pedagógica: uma impossibilidade ou um desafio? *Revista Ensaio*, 24(92), 637-669.
- Scriven, M. (1967) The methodology of evaluation. In R. Tyler, R. Gagne, & M. Scriven (Eds.), *Perspectives on curriculum evaluation*. AERA Monograph Series – Curriculum Evaluation. Chicago: Rand McNally and Co.
- Shute, V. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78 (1), 153-189.
- Slavin, R. E., Hurley, E. A., & Chamberlain, A. M. (2003). Cooperative learning and achievement. In W. M. Reynolds, & G. J. Miller (Eds.), *Handbook of psychology: Educational psychology* (Vol. 7, pp. 177–198). Hoboken, NJ: Wiley.
- Stobart, G., & Hopfenbeck, T. (2014). Assessment for learning and formative assessment. In J. Baird, T. Hopfenbeck, P. Newton, G. Stobard, & A. Steen-Utheim, *Assessment and learning: state of the field review*. Oxford: Oxford University Centre for Educational Assessment
- Retirado de
https://www.researchgate.net/publication/263654863_Assessment_and_Learning_State_of_the_Field_Review em Maio 2019
- Torrance, H., & Pryor, J. (2001). Developing formative assessment in the classroom: using action research to explore and modify theory. *British Educational Research Journal*, 27(5), 615-631.
- Vial, M. (2013). L'auto-évaluation en formation ? Origine des critères dans l'évaluation située: le repérage entre balisage et ancrage, et usages du référentiel. *Actes du 25ème colloque de l'ADMEE-Europe, Evaluation et autoévaluation, quels espaces de formation*. Friburg: ADMEE-Europe.

Texto de autor In M. Ortigão; D. Fernandes; T. Pereira; L. Santos (Coord.). *Avaliar para aprender no Brasil e em Portugal*. Curitiba, CRV Editores. ISBN 978-85-444-3463-5. (pp19-45)

Weiss, J. (1996). Évaluer plutôt que noter. *Revue Internationale d'Éducation*, 13, 22-34.

William, D. (2012). Feedback: part of a system. *Educational Leadership*, 70(1), 30-34.

William, D. (2017). Assessment and learning: some reflections. *Assessment in Education: Principles, Policy, Practice* 24-3 394-403.